

即時口頭指導に関する一考察

——『こんな時どう言い返す』を手がかりとして——

池 田 修

序 論

本論は、『こんな時どう言い返す—ユーモアあふれる担任の言葉』（池田2005）¹⁾で提出された、生徒指導における即時口頭指導のあり方について考察するものである。即時口頭指導とは、「教師が学校内で行った指導の言動に対して、子どもの自己中心的な対応、または子どもによる予想外の質問に対する、言葉によるその場での即応指導」とする²⁾。また、子どもの自己中心的な対応と予想外の質問とをまとめて、本論では「物言い」と表記する。

本論の目的は、子どもの突然の物言いに関してその特徴を概観し、指導者としての典型的な切り返し方を考察する事にある。予め結論を述べれば、

- (1)生徒の物言いを良く聞く
- (2)何を訴えたいのかを理解する
- (3)物言いのどこに逃げ、ごまかし、誤解があるのかを理解する
- (4)その差を説明する
- (5)説明は、生徒の実態に合わせて知識、論理、ユーモア等を駆使して行う

である。

池田は前掲書 p.3 で

うーん、なんであのときに言い返せなかったのかなあ。

生徒指導の場面は、突然訪れます。

目の前の問題に、その場で、言葉で、指導しなければなりません。指導の言葉を考えるために許される時間は5秒が限界です。

もし、ここを逃すと子どもたちは、

「お、オッケー大丈夫だ」

と勝手に許されたと思うでしょう。また、あとから指導しようとしても

「なんで？ さっきは許してくれたのに」

とヘソを曲げるでしょう。

ところが、なかなかうまい言葉が見つからないわけです。

当局即妙で、値千金の言葉をその瞬間に言いたいのですが、簡単に出てきません。

と述べ、この指導の難しさを述べている。

生徒指導に関する古典的名著としては、『教師におくる「指導」のいろいろ』（家本芳郎 1986）³⁾がある。本書では、指導の下位概念を21の項目に分類する。その21項目の中には、口頭指導を主とするものとして「説得、指示、助言、励ます、ほめる」など9項目がある。しかし、これらはじっくり時間をかけて指導する形態での口頭指導として述べられており、本論が論じようとする対象ではない。また、『子どもの心にとどく指導の技法』（家本芳郎 1999）では、すぐれた「言い聞かせ」は、次の五条件を満たす話であると述べている。「1 面白い例え話の形をとっている。2 具体的なわかりやすい話である。3 説教くさくない話である。4 深く心に刻まれる話である。5 冗漫でない短い話である。」これも時間がゆったりとある時間での「言い聞かせ」の指導には有効であるが、即時口頭指導には向かない。

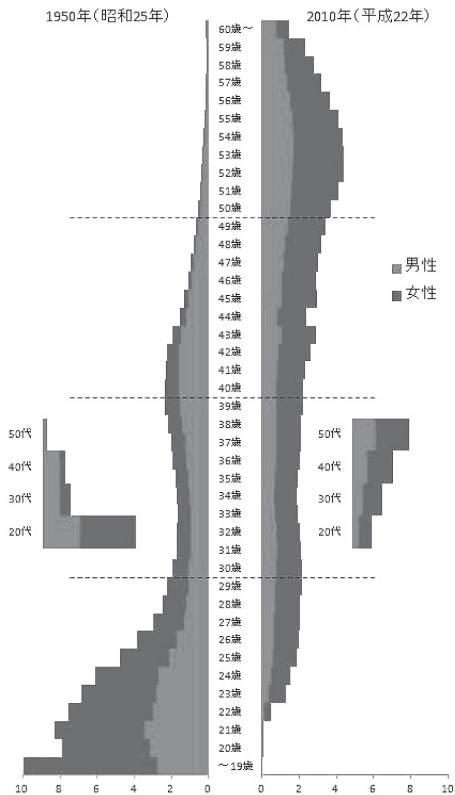
学校教育での生徒指導は、基本的にその場で、口頭で行われる。口頭指導は重視されなければならない。しかし、CiNiiで「口頭指導」を検索語として論文検索を試みるも、そこで示される論文は15件中15件が医療、消防に関わるものである。教育、就中、生徒指導に関しての論文は確認する事が出来ない。⁴⁾また、Amazonを使い「生徒指導／指導」を検索語にして、口頭による指導をテーマにした本を出版の新しい順でタイトルで確認すると、1,114件ヒットした。トップ100書籍の中には10冊ほど関係のあると思われる書籍を見いだす事がで

きた。しかし、言葉掛けや褒め方叱り方に関するものが主であり、本論で扱う即時口頭指導に類する書籍は見いだせなかった(2012/9/10に確認)⁵⁾。そうだとすれば、本論は教育、生徒指導に関する口頭指導のあり方としてその一歩目となりうる可能性がある。

第1章 問題の所在、研究方法

本論は、子どもは教師の指導に盲目的に従うべきだと主張する事が目的ではない。教員のおかしな指導には子どもが反論する事も大事である。しかし、教師をからかうため、いいがかりをつけるため、自分の非を逃れるためなどの、言い訳に類する言い返しには、教師は毅然と対応する必要がある。しかし、これが難しい。その毅然とした対応はその場で口頭でする事が求められる。池田(2005)では、対応までの時間は5秒程度しか与えられていないとされている。短時間で、その場で、子どもの自己中心的な対応、または子どもによる予想外の質問に教師は答えなければならない。

これらの生徒の物言いや質問に関して、即時に切り返す事が期待出来る教員は、生徒指導に熟達したベテラン教師である。現在の職員室の年齢構成は、若者が増えたと言われている一方で、ベテラン教員の数の多さはそれを上回っている(図1)。しかし、近年の教員



(図1 公立小学校教員の年齢構成と変化 %)

の多忙化はベテランであっても仕事への余裕を認めない⁶⁾。ベテランが若手に関わる余裕を奪い取っている。その一方で、若手教員は初任時からベテラン教師に求められたこれらの即時口頭対応のスキルを求められる。

また仮に職員室での指導を受けられる環境にあったとしても、新人教師がこれを身につけるための時間的な余裕は少ない。授業の準備の他に、新任研修での報告書類等の作成、学級経営案作成、週案作成などの事務仕事量の増加がある。子どもと向き合う中で力を付けて行く若い教師たちは、これらの事務仕事で子どもと関わる時間を減らし、指導の経験を得にくされているとも言える。

さらに、教師と子どもたちの力関係も大きく変わった。先生の言う事は絶対だと親子ともに考えていた時代は遥か彼方へと去り、教師の指導に対し、親子ともに抵抗し、無視するというものが一定数出現する時代へと変わり続けている可能性がある。

この大きな負担は、教員の病気休職、または退職を生み出す事に繋がっている可能性がある。ベテラン教員については、文部科学省 HP、病気休職者数等の推移⁷⁾（閲覧日 2012/9/17）によれば、平成12年度に精神的疾患による休職者数は、病気休職者数の46%であったが、平成21年度は63.3%と17.3ポイント増加し、この間減少した事は無い。

「教員の多忙と労働の特質」（新谷康子2012）⁸⁾では、

文部科学省委託「新教育システム開発プログラム」における、7道都県の公立小中学校教員1609人を対象とした調査の結果によれば、「仕事に意義ややりがいを感じる」と答えた教員は全体の90%と、一般企業の社員の1.7倍に上る。一方、一か月の生活でうつ傾向を示した教員は、全体の28%と一般企業平均の2.9倍であり、教員が多く業務を抱えストレスを感じている実態が明らかになった。つまり、単に勤務時間量では測れない教職独自の困難さが存在する。

としている。これは、常にストレスを抱える教員の仕事の実態を示している。

また、新人教員の実態については、2012年8月の中央教育審議会、教師の資質能力向上特別部会の報告資料にある。「条件附採用期間を経て正式採用とな

らなかった教員」において、平成21年の正式採用とならなかったもの317人の内、依頼退職で病気が事由の者は86名。その内、精神疾患が83名である。また平成22年では、同じく296人の内、依頼退職病気事由の者が101名。その内、精神疾患が91名である。条件附採用期間を経て正式採用とならなかった教員の実に30%程度の新任教員が、精神疾患で退職しているのである。⁹⁾

教員を取り巻くこれらの厳しい環境の中で、彼らは即時口頭指導を的確に行かなければならない。そしてそれは特に若手教員にとっては厳しい課題だと言わざるを得ない。

ここで今一度考えなければならない問題がある。なぜ即時でなければならないのかという事である。子どもの物言いを確認し、然るべきタイミングで指導すればいいのではないかという疑問が浮かぶ。確かに、生徒を褒める時、叱る時の原則として以下のように言われていた事もある。即ち「褒める時は、皆の前で。叱る時は、呼び出して周りから見えない所で」。つまり、良い事は皆に披露し、悪い事は本人に自覚させる事を眼目とし、その子どもに恥をかかせないという指導をせよと言う事である。¹⁰⁾

これは多くの場合正しく、原則として機能させるべき指導姿勢である。しかし、この原則では成り立たない場合があるという事である。特に叱る時である。目の前で煙草を吸っている事を現認した上で、後ほど呼び出して指導をしようとしたときに「俺は吸ってネーし」と言い張り、自分の非を認めない子どもたちの存在である。「証拠があるのかよ？」とさらに教師に反抗する事すらある。

また、後で呼び出して指導しようとしても、呼び出しに応じない。さらに、教師が忙しくて呼び出す時間が作れないという問題もある。指導すべき問題が発生してから気がついたら一週間が過ぎていたという事になるのだ。

この問題を解決する為には、問題が発生したそのときに、子どもの目の前で指導を行う必要がある。後回しにせず、そのときにその場で行う。これが、即時指導が求められる理由である。

これらの問題を解決する為の研究方法としては、二つの側面から行う必要がある。

一つ目は、子どもの物言いのケースの分析である。『こんな時どう言い返

す』に見られるケースと、現場教員から集められたケースの分析から行う事とする。はじめに、検討が可能なケースを精査する。次に、子どもの物言いにはどのような種類があり、どのような特徴があるのかを吟味する。最後に子どもの物言いの論理構造を見る事にする。子どもたちの物言いの論理は、その子どもの文脈の中で語られる。文脈を理解した上で物言いの内容を吟味する事が、即時口頭指導には欠かせないと考ええる。なぜならば、指導すべき内容は多くの場合、教師に知られたくない、または隠したい情報とともに存在する事が多いからである。

例えば、顔面を腫らしている子どもに「どうした?」と確認したとき「野球のボールが当たりました」と答える事がある。これはそうなのかもしれない。しかし、一方で教師は(殴られたか?)と考える事も出来なければならない。子どもは自分が殴られたとき、都合が悪く恥ずかしい情報であるためそれを隠そうと嘘をつく。その嘘をそのまま受け入れて「ちゃんとキャッチボールの練習をしろよ」とコメントしても意味は無い。寧ろ(この教師は使えない)と判断されてしまう。

また例えば、「こんな勉強分らない!」と子どもが言うとき。この言葉は、「分らない」という言い方をしながら、「分かりたい」という事を伝えている場合がある。表出される言葉に包まれている真意を読み取り、その真意に対して指導を行う事が即時口頭指導では肝要になる。

教師は、その「嘘」や「表出された言葉」に隠された真実があるのではないかと心配をし、そこに切り込んで行く必要がある。つまり、「隠れている指導のストライクゾーン」を掴まない事には指導が成立しないのである。

二つ目は、一つ目で分析された子どものケースについて、具体的にどのような即時口頭指導が可能なのかを考察する事である。代表的なケースとレアケースの二面について考えてみたい。

以上の事により、これらの分析はケースの特徴を捉えた後は、定量的に分析を行うより、一つ一つのケースの中を確認しそのケースの特徴を考察する事を通して、即時口頭指導のあり方を考察する事が望ましいと考えられる。

第2章 ケースの分類

第1節 ケースの属性とケースの分類と焦点化

調査対象としたケース数は以下の通りである。大きく2つのカテゴリーがある。『こんな時どう言い返す』のケースと、池田が教職員研修会に参加した参加者の協力を得て集めたケースである。また、これらのケースから、本論では直接目の前の教師に向かって言ってくるもの(物言い)のみを取り上げたい。他の教員や保護者等の関わりがあるものを含めると、例外として扱わなければならない条件が増えてくる事になるからである。

直接その教師に向かってくる物言いは、5つ観点での分類の焦点化が可能であった。即ち、1. 疑問・質問 2. 反論・言い訳 3. 申し出 4. 謝罪 5. 眩きである。以下それぞれに示す。

1) 【中学校】東京都下H市 『こんな時どう言い返す』(池田 2005)から。

指導者	中学校教諭
対象学年	中学校1年生から中学校3年生まで
指導者の教職年数	13～16年目
ケース数	59例

直接目の前の教師への物言いは、35例であり、5観点ごとの数と代表例を示せば、

- | | | |
|-----------|-----|--|
| 1. 疑問・質問 | 4例 | 「あー、いいな。先生は職員室でお茶を飲んでお菓子を食べている。なんで私たちはダメなの？」 |
| 2. 反論・言い訳 | 24例 | 「なんで、大人は偉くて、子どもは偉くないの？ 同じ人間じゃん！」 |
| 3. 申し出・報告 | 4例 | 「先生、ここの答え7間違っているのに○がついています」 |

- | | | |
|-------|-----|--|
| 4. 謝罪 | 1 例 | 「はい、もう寝ません」 |
| 5. 眩き | 2 例 | 「僕だけ成績が良くなったって、世の中には殆ど影響が無いですよ。悲しくなってきました」 |

である。特徴としては、2. 反論・言い訳が極めて多い事が分かる。

2) 以下の教職員研修会に参加した参加者の協力を得て集めたケース。

a) 【小学校】大阪府下H市 二年次研修(2009)

指導者	小学校教員
対象学年	小学校1年生から6年生まで
指導者の教職年数	2年目
ケース数	65例

検討対象に該当するケースは、53例であった。特徴的なのは、上記の5観点の他に、6. お願い・Help 7. 自暴自棄が認められた事。また、8. 反論・言い訳と取れるが、場合に寄っては6. お願い・Help とも考えられるものがあった事であった。

- | | | |
|-------------|-----|--|
| 1. 疑問・質問 | 9 例 | 「(掃除)なんでやらないといけないのか？」 |
| 2. 反論・言い訳 | 17例 | 「何で止めんねん！めっちゃオレ我慢したし！もう我慢できへん！親にそう教わってんねん！先生より親の言うこと守るねん！」 |
| 3. 申し出・報告 | 3 例 | 「お母さんに染めてもらってん」 |
| 4. 謝罪 | 0 例 | |
| 5. 眩き | 0 例 | |
| 6. お願い・Help | 15例 | 「悩みごとは15こくらいある」 |
| 7. 自暴自棄 | 3 例 | 「毎日つまらない」「学校に来るのがめんどくさい」 |

8. 2. または 6. 6 例

「6. お願い・Help」が16例ある一方で、一番多いのは、2. 反論・言い訳の19例である。

b) 【中学校】大阪府下H市 二年次研修(2009)

指導者	中学校教員
対象学年	中学校1年生から中学校3年生まで
指導者の教職年数	2年目
ケース数	21例

検討対象に該当するケースは、21例であった。特徴的なのは、上記の5観点において、2. 反論・言い訳に殆ど集中している事である。しかも、対象学年を見ても、偏りは無い。

1. 疑問・質問	0 例	
2. 反論・言い訳	18例	「先生だけ、なんで早弁していいん？俺もしてこよー。」
3. 申し出・報告	0 例	
4. 謝罪	0 例	
5. 眩き	0 例	
6. お願い・Help	0 例	
7. 自暴自棄	2 例	「無言」
8. 2. または 6.	1 例	「自分で弁当作っていたから！」

c) 【小学校】東京都内M、O区(2009)

指導者	小学校教員
対象学年	小学校3、4、6年生

指導者の教職年数 1年目から22年目まで

ケース数 8例

総ケース8例のうち、検討対象に該当するケースは、6例であった。

- | | | |
|-------------|----|-------------------------------|
| 1. 疑問・質問 | 2例 | 「何でオレだけ注意されるの？」 |
| 2. 反論・言い訳 | 3例 | 「先生、おはよう、あっコーヒーください。私も飲みたいなあ」 |
| 3. 申し出・報告 | 1例 | 「今日久々に1日おこらなかったね」 |
| 4. 謝罪 | 0例 | |
| 5. 眩き | 0例 | |
| 6. お願い・Help | 0例 | |
| 7. 自暴自棄 | 0例 | |

d) 【中学校】東京都内M、O区(2009)

指導者 中学校教諭

対象学年 中学校1年生から中学校3年生まで

指導者の教職年数 2年目から37年目

ケース数 11例

総ケース11例のうち、検討対象に該当するケースは、8例であった。

- | | | |
|-------------|----|------------------------------|
| 1. 疑問・質問 | 0例 | |
| 2. 反論・言い訳 | 5例 | 「先生の方がスカート短いじゃん、私に対してうるさいよ！」 |
| 3. 申し出・報告 | 0例 | |
| 4. 謝罪 | 0例 | |
| 5. 眩き | 1例 | 「1年生をばしってくる」 |
| 6. お願い・Help | 2例 | 「そう。ねえ先生、ハーゲンダッツ買ってよ」 |

7. 自暴自棄 0 例

本ケースは、中学校のものだが、「6. お願い・Help」は、2 例ある。ただし、二つとも学校外で教師にお菓子を買ってくれとねだる内容である。よって即時口頭指導の定義により、考察に加える必要性を認めない。

e) 【小学校】北陸地方 X 県複数小学校 小中学校学級経営研修講座(2009)

指導者	小学校教員
対象学年	小学校 1 年生から 6 年生まで
指導者の教職年数	2 年目から
ケース数	21 例

総ケース 21 例のうち、検討対象に該当するケースは、16 例であった。

1. 疑問・質問	2 例	「先生、昨日のテレビ見た？」
2. 反論・言い訳	8 例	「だって、お父さんが染めろって言ったんだもの」
3. 申し出・報告	1 例	「自分の物だ」
4. 謝罪	0 例	
5. 呟き	0 例	
6. お願い・Help	3 例	「お母さんがお弁当を作ってくれんから、休んだ。 本当は体育大会に出たかった。」
7. 自暴自棄	1 例	「うっせー。」「わかった。」「やってねーし。」
8. 2. または 6.	4 例	「みんなの言い方がきついせいで、ぼくは言うことを聞けない。」

f) 【中学校】北陸地方 X 県複数中学校 小中学校学級経営研修講座(2009)

指導者	中学校教員
対象学年	中学校 1 年生から中学校 3 年生まで

指導者の教職年数 2年目から

ケース数 15例

総ケース15例のうち、検討対象に該当するケースは、11例であった。

- | | | |
|-------------|-----|--|
| 1. 疑問・質問 | 1 例 | 「なぜあの子は特別あつかいなの？」 |
| 2. 反論・言い訳 | 9 例 | 「先生、ランニング走って(ママ)ないじゃないですか。頑張ってない人に頑張れと言われてもがんばる気になれません。」 |
| 3. 申し出・報告 | 0 例 | |
| 4. 謝罪 | 0 例 | |
| 5. 引き | 0 例 | |
| 6. お願い・Help | 0 例 | |
| 7. 自暴自棄 | 1 例 | 「勉強をやってもどうせ無理。意味がない。勉強する意味は何ですか。」 |

以上を表1に纏める。

(表1 総ケース数と検討対象ケース数)

校種	総ケース数	検討対象ケース数
小学校	94	78
中学校	106	75

これらのケースを分類し、特徴的なケースを抽出し、検討を行う事とする。

上記分析からは、以下の特徴が認められると考えられる。

I. 小学生の場合、中学生に比べ、「6. お願い・Help」が多い。出現率を比較すると、小学校が、23.0%であり、中学校が0%である。そうだとすれば、ここはカウンセリングマインドで接する必要性があるだろう。

II. 小学生の場合の「2. 反論・言い訳」の形で「6. お願い・Help」をする場合が多く見られるのではないか。出現率を比較すると、小学生が、12.8%で

中学生が、1.3%である。そうだとすれば、「2. 反論・言い訳」の中に隠れている児童の願いを汲み取って対応する必要があるだろう。

Ⅲ. 小学生で検討する総ケース数は、78例ある。その中で、「2. 反論・言い訳」の出現率は、35.9%である。これは全項目の中で一番高い比率を示している。考察のポイントになると考えられる。

Ⅳ. 中学生の場合、「2. 反論・言い訳」の形で「6. お願い・Help」と考えられる場合は、本ケースの分析では1例だけ認める事ができた。基本的に「2. 反論・言い訳」で押してくる。中学生で検討する総ケース数は、75例あり、そのうち、「2. 反論・言い訳」に該当する例は、55例で、73.3%を締めている事が分かった。中学生に対する即時口頭指導では、「2. 反論・言い訳」に焦点を当てて考察を深めて行く必要性を強く認める。

以下、検討対象の項目ケース数と、出現率を小学校、中学校に整理し、一覧表にする。(表2)(表3)

(表2 検討対象の項目ケース数と、出現率 小学校)

小学	項目	1)	2)-a)	2)-c)	2)-e)	合計	出現率
1	疑問・質問		9	2	2	13	16.6
2	反論・言い訳		17	3	8	28	35.8
3	申し出		3	1	1	5	6.4
4	謝罪		0	0	0	0	0
5	眩き		0	0	0	0	0
6	お願いと HELP		15	0	3	18	23.0
7	自暴自棄		3	0	1	4	5.1
8	反論またはお願い		6	0	4	10	12.8
合計			53	6	19	78	100

(表3 検討対象の項目ケース数と、出現率 中学校)

中学	項目	1)	2)-b)	2)-d)	2)-f)	合計	出現率
1	疑問・質問	5	0	0	1	6	8
2	反論・言い訳	23	18	5	9	55	73.3
3	申し出	4	0	0	0	4	5.3
4	謝罪	1	0	1	0	2	2.6
5	眩き	2	0	2	0	4	5.3
6	お願いと HELP	0	0	0	0	0	0
7	自暴自棄	0	2	0	1	3	4
8	反論またはお願い	0	1	0	0	1	1.3
合計		35	21	8	11	75	100

第2節 ケーススタディによる即時口頭指導の対象検討

ケースの分析、そこから見いだされた特徴から、以下ケーススタディでは、以下の3点について行う事が可能と考えられる。

(A)小学生の物言いには、「お願い」が含まれている事が多い。ここへの適切な即時口頭指導についてのありかた。

(B)小学生の物言いには、一見、「反論・言い訳」のように思えるものがある。その際、その反論、言い訳を通して訴えようとしているお願いや Help を引き出し、対応する事が必要な場合もある。ここへの適切な即時口頭指導についてのありかた。

(C)中学生の物言いの多くは、反論・言い訳である。この反論・言い訳の内容を吟味しそれぞれに対応する適切な即時口頭指導についてのありかた。

(A),(B),(C)からは、小学生、中学生ともに興味深い考察の観点が提示された事が分かる。しかし、本論では、中学校のケースを集めた『こんな時どう言い返す』を手がかりに分析を進める事を柱としている事から、以下の分析では(A),(B)は別の機会に譲り、(C)を取り上げる事とする。以下、それぞれの項目毎にケースを取り上げ、適切な即時口頭指導を考察する事とする。

第3章 中学生の物言い、反論・言い訳の検討と対策

第1節 検討対象の「反論・言い訳」のケース

以下、検討対象の「反論・言い訳」のケースを全て書き出し、物言いについて内容で分類した結果を示す。(表4)

分類の項目と記号は、以下の通りとする。

(表4 分類の内容と記号)

記号	内 容	記号	内 容
A	対生徒同一視	G	我俣、甘え
B	対教師同一視	H	自慢
C	対大人同一視	I	からかい
D	文句	J	無視
E	開き直り	K	意見
F	ばれる嘘、すり替え		

「反論・言い訳」ケースの分類の結果は以下の表5の通りである。

(表5 「反論・言い訳」ケースの分類)

記号	内容	件数	割合	出現地域数
A	対生徒同一視	6	10.9	3
B	対教師同一視	12	21.8	4
C	対大人同一視	1	1.8	1
D	文句	3	5.4	3
E	開き直り	10	18.1	3
F	ばれる嘘、すり替え	10	18.1	3
G	我俣、甘え	9	16.3	4
H	自慢	1	1.8	1

I	からかい	1	1.8	1
J	無視	1	1.8	1
K	意見	1	1.8	1
	合計	55	100	

以上から分かる事を3点述べる。

1点目、割合の多いものを見る。同一視が多い。A 対生徒、B 対教師、C 対大人の三つを一つの同一視というくくりで見れば、19件であり、割合は34.5%である。また、E 開き直り、F ばれる嘘、すり替え、G 我侭、甘えが多い。割合はそれぞれ、18.1%、18.1%、16.1%である。

2点目、出現地域数で見てみる。ケースの収集は、4地域で行ったが、割合の高い同一視とE、F、Gについては地域にばらつきがある事を認めない。偏りなく出現する事が分かる。

3点目、レアケースについてみる。自慢H、からかいI、無視J、意見Kは数は少ない。

ここから、即時口頭指導では、1点目、2点目から明らかにされた多くの物言いがされる内容についてその対応の仕方を考察する必要があると考えられる。しかし、その一方でレアケースは、レアケースだけに、生徒に言われる可能性が少なく、これらの物言いを言われた時に咄嗟に言い返しにくい。そうであるとすれば、このレアケースについても検討を加えておく必要があるであろう。

これらの物言いについて、『こんな時どう言い返す』で池田はどのように即時口頭指導をしているのであろうか。これを手がかりにして、それぞれの内容について特徴的なケースを検討して行きたい。

第2節 応答の検討

生徒との会話を記述しながら検討を加える。以下、生徒の発言は「 」で示し、教師の発言は『 』で示す事とする。なお各事例のヘッダーは以下の通りである。NO. はケースのシリアルNO.、状況はその物言いがあつた状況、物言いは生徒の具体的な言葉、出典はどの本、またはどの地域なのかを指す。

NO.	状 況	物 言 い	出典
-----	-----	-------	----

A. 対生徒同一視

これについては、『こんな時どう言い返す』には例が認められない。集めたケースから考察する。

一言で言えば、「なんで自分だけやってはだめなのか？」または「なんで自分だけやらされるのか？」という事である。みんな同じにしてくれという事である。勿論、大変な事が自分ではない者に与えられ、自分だけやらなくても良いという場合には、自分もやらせてくれとは言わない。この物言いは、以下のB, Cにも表れる基本的な物言いの型である。

4	休み時間、女子 スカートが短いと注意	私だけじゃないでしょう、みんなに注意してよ	2)-d)
5	宿題の提出状況が悪いT君。なかなか宿題を出さないの、夏休みの最初の日、夏休みの課題をもってこさせ、宿題をやろうとした。(保護者にも協力を依頼)しかし、やる気はゼロ。(学校には来たが)宿題をやるよう、うながしたところ…。	「めんどくさい。何でおれだけよばれるんだ。」	2)-f)
6	部活でのことです。3年生のA子さんは日頃から服装や言動に問題のある生徒です。その子が茶髪で髪型もライオンのようにしてきました。「髪の色を黒にしてください。」それから「髪型もおろしなさい。」と注意した。	「何度も染めすぎて、黒色が入らない。髪も抜けてきて、髪がぺちゃんこだからふわっとうかせてるんです。〇〇〇さんの髪も茶色なのはどうして私だけが言われるのですか。」	2)-f)

対応の観点と対応例 1 私だけではない ケース NO.4、5

「私だけじゃない」ということは、私はやっている、スカートが短いということを認めているということである。よって『私だけじゃないということは、

君は、君自身が短いことは認めるんだね。じゃあ、直さなければね』『ルールを守っていない人が他にいることは、先生も認める。だけど、それだからと言って、君が守らなくてもいいと言う事にはならないんだね。直しなさい』

「なんでおれだけよばれるんだ」と言う事は、他にも宿題の提出状況が悪い者がいることを、T君は理解している。『そうだね。他にもいる。ただし、君が一番心配だから呼ぶんだ』。宿題をやっていないと言う事実とどれだけやっていないかと言う質のレベルを一緒にして、逃げようとするT君に対して、質のレベルでの対応を行っている。

対応の観点と対応例2 みんなに注意してよ ケース NO.4

みんなとは誰の事を指すのであろうか？ 女子生徒が指しているのは、彼女の友人たちのスカートの短い人たちを言うのであろう。しかし、「みんな」である。男子生徒も入るのである。よって『うーん、男に言ってもなあ。スカート履いていないし』とからかう対応も出来る。

対応の観点と対応例3 比較 ケース NO.6

「○○○さんの髪も茶色なのにどうして私だけが言われるのですか。」と比較の対象を持ち出して、同じなんだから同じにせよと迫る言い方がある。髪の毛が茶色という点では、色の濃度がどの程度同じなのかは分からないが同じである。しかし、そこに至るまでの文脈が違う。違うものを同じと言いはって逃げようとする。その違いを指摘する。『結果は同じ茶色だけど、そこに至るまでが違うだろう。ま、たとえば適切ではないかもしれないが、交通事故を起こしたとき、突然相手が飛び出して来て事故を起こした人と、飲酒運転で事故を起こした人とでは全く罪の重さが違うでしょ。同じじゃないんだな』

B. 対教師同一視

これは、全ケースの中で一番多い。21.8%を占める。一言で言えば、「なん

で先生は良くて、私たち生徒はダメなんだ？」という事である。端的に答えれば、「それは、君は生徒で私は先生だからだ」となる。しかし、これで納得させる事はなかなか難しい。思春期の中にいる彼らは、大人に反抗する中で成長して行く。この場合の大人とは、親や教師である事が多い。また、親との確執、争いを教師との関係に持ちこみ、擬似的に再現しつつ乗り越えようとする場合もある。基本的には成長の一過程と捉えたいが、指導すべき所は指導すべきである。

避けなければならない指導は、安易に子どもたちの要求を受け入れる事である。「なるほど。それはそうだ。じゃあ、先生もそうしよう」と先生の立場を子どもの立場に降ろす事である。先生も我慢しようという事である。この方が教師も生徒との対立が無くなるので楽になる。そこでこれを選びたくなる。しかし、これは危険でもある。なぜならば、最終的には教師が車の運転も、飲酒も、結婚生活も出来なくなってしまうからである。教師と生徒は同じではないという事をきちんと示すべきである。

7	授業に教師用指導書を持って行った。「あー、先生ずるい。私たちには教科書ガイドを持ってくるなど言っていて、先生は見ている」	1)
---	--	----

生徒は、教科書ガイドを授業に持って来たという事実で、物言いを言う。池田は教科書ガイドの意味が、教師と生徒では違うという事を根拠として言い返している。

11	冬場、授業開始時にウインドブレーカー、ジャージを着ていた生徒に注意した時。	「先生はイイなんか〜。あったかそうな服着てて！！」	2)-b)
----	---------------------------------------	---------------------------	-------

対応の観点と対応例 1 先生はいいな、ずるい ケース NO.11、12

自分がやりたい事を教師がやっている。それを見て、自分にもやらせろとい

う言い方をする。「先生はイイやんか〜。あったかそうな服着てて！！」「先生だけ、なんで早弁していいん？ 俺もしてこよー。」あったかい服を着ている、弁当を早く食べると言う点だけ同じ事をと求めてくる。なぜ、暖かい服を着ているのか、なぜ早く昼ご飯を食べなければならないのかという事を考えていない。

対応の観点と対応例2 先生の方が悪いでしょ ケース NO.17、18

自分がやっている悪い事、またはやっている事、教師がやっている事を比較して教師の方がもっと悪いのに、なぜ自分が指導を受けなければならないのかと物言いをする。「先生の方がスカート短いじゃん、私に対してうるさいよ！」「先生、ランニング走って(ママ)ないじゃないですか。頑張ってる人に頑張れと言われてもがんばる気になれません。」状況や目的が違う事が理解されていない。

対応の観点と対応例3 自分たちの方が上でしょ ケース NO.13

転勤すると、教師はその学校の「一年生」と同じ立場になる。ベテランであっても同じように一からやり直す事になる。学校は学校ごとにそれぞれ違う顔を持つ。その学校の文脈を理解しているのは私たち。「私の方が先輩やん」という発言はこれを指す。『それはそれは。確かに長くはいるな。だが、長さを競ったら私の方が長く行きているぞ。年長者の言う事を聞け』と長さ比べで返す。『先輩なら、見本を示して欲しいねえ』と正しい先輩らしさの要求や、『ルールを守るのに、先輩も後輩もない。ルールはルールだ』先輩後輩関係を前提にしない指導もある。

C. 対大人同一視

中学生の立場に立てば、ある時は「大人なんだから」と言われ、ある時は「子どものくせに」と言われるこの時期である。大いに気持ちは分かる。ただ、

違いは明確にしなければならない。一般的に教室では、教師と生徒の関係は三つの立場が存在していると考えられる。即ち、大人と子どもの関係、先生と生徒の関係、人間と人間の関係である。教師は、教師と生徒の関係で、または大人と子どもの関係で指導しようとするが、生徒は、人間と人間の関係で迫ろうとする。ここで指導が噛み合なくなるのである。

例えば、約束を守ると言う事に関しては、教師だろうが生徒だろうがそれは基本的に同じである。これが人間と人間の関係である。しかし、例えば、授業に遅刻をしないというのは、基本的には人間と人間の関係でする約束ではあるが、突然の電話や生徒指導などがあった場合、教師は遅刻をする事があるのだ。職務上仕方の無い事があるのだ。

19	注意を受けている時に逆切れしてしまった生徒。	「なんで、大人は偉くて、子どもは偉くないの？ 同じ人間じゃん！」	1)
----	------------------------	----------------------------------	----

『そう、大人は偉いのだ』と返す事も出来る。しかし、ここは自分の間違いを大人と子どもの問題にすり替えているとも言える。そこで『赤ちゃんも君は同じ人間だが、同じに扱って良いか？』と確認し、『大人はやはり物事を未来から見る事が出来るのだ』『大人が偉くて子どもが偉くないかは、良くわからない。しかし、いま君がやった事が悪いと言う事は確かだ』と本人の問題なのだとすり替えを元に戻している。

D. 文句

教員のやる事に一言いってやりたいというような気持ちを持つ生徒が行う事が多い。取り上げてくるテーマは小さい事が多いが、指導の出端を挫かれることがある。指導の主導権を握る為にはおろそかに出来ないところである。

20	答案返却の時に、見えないように返却しているが、それでも時々見える。	「先生、答案が、点数が見えます！」	1)
----	-----------------------------------	-------------------	----

教師がわざと見せている訳ではない。見えないようにしているのに、見えてしまっているのである。勿論、しっかり隠せば良いのだが、そうではない場合もある。見ているのは生徒である。そこで『だったら見るな、目をつぶれ』となる。

21	授業中に辞書を用意させておきながら、使うことの指示をしなかった。	「先生は、辞書を用意させておきながら、なんで授業中に一回も使わないのですか？」	1)
----	----------------------------------	---	----

授業中の辞書の使い方の違いである。先生が辞書を出しておけると言ったのは、授業中に先生の指示で辞書を使うと思っている生徒。折角ロッカーから持って来たのに使わなかった事で文句を言う。簡単に謝罪する所ではない。なぜならば、辞書は指示されて使うものではないからである。使う必要性に応じて使うものだからである。『君は、この授業中に知らない言葉は一つもなかったのか?』と切り返している。

E. 開き直り

今風に言えば「逆切れ」という言い方になるだろう。教師の指摘に対して「だから何?」というスタンスをとる。その出来事と自分は関係ないという構えなので、そこにある関係性を指摘して指導する事になる。

23	授業に、前回の授業で配ったプリントを持って来ていない	「保健室に行っていてもらってません」「休んでいてもらっていません」	1)
24	体育大会の練習が続き、体育着ではなくジャージで参加している生徒。なぜかと理由を聞く。	「えー、だって雨が続いていて体育着が乾かないんだもん」	1)
25	授業中に頬杖をついて眠りかけようとしている生徒を発見。軽く注意するとふて腐れた態度。	「これが普通です」	1)

26	教卓を二人で蹴って穴をあけたが、	「自分が蹴った時には穴が無く、その後蹴った人が穴をあけたので、最初のわたしは関係ない」	1)
27	漢字を書いても覚ええない生徒。	「どーせ、オレ馬鹿だから漢字なんて覚えられないよ」「あたしも30回書いてやっただもん」	1)
28	説明中に教室で私語。教室を混乱させます。	「何いってんの？ わかんない、あたし馬鹿だから」	1)
29	なんで掃除するのか分からない生徒。それでもやらなければダメだよという。	「えー、わかんないからやらない」	1)

対応の観点と対応例 1 自分のミスをごまかす ケース NO.23、24、26

自分のミスのごまかしは、うっかり騙される事もある。NO.24では「雨が続いていて体操着が乾かなかった」と正当性を主張し、納得しそうになる。しかし『あなたの家だけ雨が降り続いたの?』と切り返す。雨が地域に降ったならば、多くの生徒の体操着が乾かなくなっていなければおかしいとしている。

対応の観点と対応例 2 勉強ができない事を自慢する(馬鹿自慢)

ケース NO.25、27、28

馬鹿自慢は、勉強ができない事を根拠にして、だから許してねという論調である。教師は勉強を教えるのが仕事なので、勉強ができないと言われると(自分の指導が悪いんじゃないか)と一歩引いてしまう。そこを突いてくるのが生徒である。NO.25『普通がそれでは困る』、NO.27『将来はもっと書いても覚えられなくなるぞ』、NO.28『馬鹿だからと言って自慢する必要も無いし、授業の邪魔をしていいと言う事にもならない』としている。

対応の観点と対応例 3 理解できないものはなかったことにする

ケース NO.29

理解や納得の上で行動に移ると言うのは、大事ではあるが、全てにこれを当てはめる事はできないのである。教師は説明責任を問われているように感じて、対応できなくなるのではないだろうか。NO.29『分からないからやらないとなったら、出来なくなるものがどんどん増える。分からなくてもやれ。やりながら分かる』と指導する。そのときに、その事の大切さが分からず、成長してから分かるという事は珍しくないとしている。

F. ばれる嘘、すり替え

明らかに嘘と分かる事柄を、勢いで押して通そうとする。または、意表を突いて議論のすり替えを行う。これらは基本的に生徒の勢いだけなので、勢いをどう逸らすかが大事になる。勢いに対して勢いで対応するのは、生徒の土俵に乗ってしまう事になる。指導は、教師の土俵に生徒を乗せる事から始まる。相手の土俵に乗って指導をする事は避ける。

32	注意された後に笑っていた生徒。それはおかしいと指摘。	「笑っていません。気のせいじゃないですか？」	1)
33	遅刻をして来た生徒。	「先生、ちょっとだからいいでしょ。出席簿の記録消してよ」	1)
34	ぎりぎりの時間で遅刻をすることが常習になっている生徒に、注意。	「えー、ちょっとでしょ。許して」	1)
36	自分が好きな目立つ仕事だけやりたがる生徒。	「ちゃんとやっているだろ」と言い張る。	1)

NO.36では自分がおかしい事を教師が間違えているとすり替えようとしている。見間違いだと物言いをしている。『見間違いではない。意識して私を笑い飛ばしているなら分からないでも無いが、寧ろ、無意識で笑っている方が問題がある』と指摘。NO.33、34は「ちょっと」がどんどん大きくなっていく可能性がある。最初にそのちょっとを認めない。NO.36では「ちゃんと」の定義をずらして言うてくる生徒への対応である。『その時だけ、好きな事だけちゃんとやる者を、ちゃんとやっているとは言わない』と指導している。

37	教室で弁当を食べない女子生徒。	「だって教室に友達いないもん。」 (タバコをすっているからだと思われる。)	2)-b)
38	弁当はグループで自席で食べることになっているが、席を移動して食べている。注意すると、	「キッショ。」「自分の席が、友達にとられてた。」→実は自分が移動して空いた席にその友達が座っていたというどんでん返し。	2)-b)
39	試合に出場するため、学校で集合したが、ある男の子が時間になっても来ない。家に電話すると本人が出た。	「学校に行ったけど、誰もいなかったから帰った。」	2)-b)
40	1 時間以上の遅刻(連絡なし)。家には連絡取れている。→「早く家を出ました。」本人もおそらくそれ(家に連絡を取ったこと)は分かっている。	「登校途中にお腹が痛くなってコンビニのトイレにこもってた。」(本当だったのかどうかは分からない)	2)-b)
41	掃除ができていないけど、したと言っている。下はほこりっぼい。(したのかしていないのか事実はわからない)	「ふいた後にまた出たんやろ。自分 はちゃんとふいた！」	2)-f)

対応の観点と対応例 1 クラスの仲間の視線

ケース NO.37、38、39、40、41

教師に対して「すぐにばれる嘘」を付く生徒は、基本的に教師は怖くない。教師がそれは嘘だと指摘しない事を知っており、または指摘したとしても無視するだけで効果はない。この類いの生徒が怖がるのが、一般生徒の視線である。即効性はあまりないと思われるが、じわじわと効く。

『あ、そうなの。やってないの(または、やったの)。私にはそうは見えないんだけどねえ。ま、先生と言うのは基本的に君たちの事を信用しているから簡単に信じますよ。もっと言うと騙すのも簡単。いや、君が騙していると言っているんじゃないのね。一般論としてそうだということ。でもね、私たち教師は騙せても、クラスの仲間たちは簡単に騙せるもんじゃないよ。あちこちで見ているからねえ。(あ、あいつ嘘付いている)なんて思われたら、だんだん信頼が無くなるもんなんだよ。気持ちよく卒業して、気持ち良く同窓会に出席するっての

は結構大事なんだけどね。ま、だんだん分かるかな』

このぐらいで押さえておく方が効果的である。

G. 我俣、甘え

自分の考え方だけが正しいという立場で物言いをする。押し通そうとする時、我がままになり、自分だけ許してと請い求めるとき、甘えになる。

43	席替えのとき。	「先生、なんでくじなの？ 好きなもの同士がいいです！」	1)
44	スカートが短いと指摘。	「ううん、短くないよ。なんでダメなわけ？」	1)
45	というわけで、この説明はだな、と同じ説明をしている。	「先生、それ前に聞きました」「もう、3回目かもしれません」	1)
46	帰りの学活で学級委員からの連絡のときに、雑談している生徒たち。注意すると	「ちゃんと聞いています」確かに聞けてはいる。	1)

その生徒の考えだけで考えれば正しいが、それがそもそもおかしい事を指摘している。

47	くじで席替えをしています。仲良しの子とはなれてしまった男子です。授業中、よくしゃべる生徒で、なかなか授業がすすまないときもある。「今は静かに聞いてて！」と言うと、	「だってこの席おもしろくないもん。」(ちょっとふてくされている。)	2)-b)
48	2泊目の夜に散々好き勝手やっていた中学3年生男子Aが言いました。	「自分達の思い出になること何かしたい。こんな修学旅行おもしろくない。」	2)-b)

対応の観点と対応例1 おもしろくない ケース NO.47、48

関西に多い判断基準。面白いか面白くないか。元々個人的な価値判断基準の「面白い」を公的な学校のルールに適應する事に問題がある。『おもしろいかどうかは、個人の問題やけど、ルールは公的なものやからな』とするか、『じゃあ、クラスの全員が、そりゃあおもしろいというものを提案してみよ』とする。全員がおもしろいのであれば、それはもはや公的である。

H. 自慢

自分たちは悪くない。こういう結果が出ていると言う物言い。

52	テスト返却が終わって、提出物率が悪いことや授業にも頑張ろうという思いを持とうと話した終わった時に、ある女子生徒が	「でも私らって、学習能力は高いやろ？」と言う。(小学校で、そう言われてきた様子があります。)	2)-b)
----	--	--	-------

これは、F. すり替えも使っている。『学習能力が高いと言うのは、テストの成績が良いということではないんだぞ。そこを勘違いしてはならない』と指導する。

I. からかい

自分よりも立場が下の者と捉えて、見下した発言をする。いい加減な事を言っているからと放っておくと、それが固定し指導が入りにくくなる。

53	学活中、わいわいとしゃべっていたら、子どもたちが私に対して「絶対結婚でけへん。」と言うので、「あんたらの卒業までにする。」と言うと…。(私は教師1年目)	「俺の方が結婚早い。」「ほんまに結婚できたらロレックス買ったる。」「無理やったら全員に焼肉おごれ。」と散々言われた。	2)-b)
----	--	--	-------

『じゃあ、君と結婚しようかな。卒業までは出来ないかもしれないけどそれがいい。そうしたら、ロレックスは貰えるし、全員に焼き肉おごらないで済む

し、あ、勿論全員から焼き肉おごってもらうからね。そうだ、そうしよう。えっと君が18歳になるのはいつ？ 誕生日教えて！』

真面目な顔で言うのが効果的である。

J. 無視

反応をしないパターンと、関係ない反応をするパターンの無視がある。基本的にはウオッチで良い。相手がアクションを開始してからで良い。その前に情報は集める。

54	仲良しの小学生グループ数人のうち、(ある日)一人の子が仲間はずれにされていることに気がつき、他の子を呼んで事情をきいて指導しようとした。	「もう私らで解決したし！」	2)-f)
----	--	---------------	-------

『そう。それはさすが、あっぱれ』

そして、はずされている子どもを別の場所で呼び、事情を聞く。

K. 意見

教師の言動に対して、最もな意見、指摘の事を言う。他の教師の事に関しては即答できない事もあるが、こと自分の事に関しては言い訳する事無く、素直に謝罪するのが良い。クラスの正義派を育てられなくなる。

55	中学2年の授業で、近頃落ち着きがないため、厳しい口調で指導する場面が多くなっていた頃。休みに先生に対して、授業中よく騒いでいる活発な女子が、	「先生、最近怒ってばかりで授業つまんない！！」	2)-f)
----	--	-------------------------	-------

『そうか。すまん。そして、ありがとう。君たちの日頃が落ち着きないなあ

と思って厳しくしたつもりだったが、つまらなくなったか。それはすまん』

活発な女子生徒は授業に参加していないようでいて、しっかりと参加していた訳である。教師の間違いはきちんと謝る。そして、間違った事があったら教師も謝るのだと言う姿勢を見せる事が指導となる。

第4章 結論と今後の課題

本論の論考を通して、即時口頭指導のあり方について考察を深める事が出来たと考えられる。また、若い教師が対応しなければならないその場での指導について、その難しさを明らかにする事ができた。即ち、経験を積んだり指導方法を身につける機会に恵まれにくい事があり、生活指導、就中、即時口頭指導は予習が出来ず、言い返す事が出来なかったり、誤った対応をする場合がある事が分かった。

また、中学生の物言いの75ケースを分析した結果分かった事は、中学生の物言いの73.3%は、反論・言い訳であるという事であった。さらに、その反論・言い訳の55ケースの内容を分類すると、「同一視、すり替え、簡単にばれる嘘、我侭」などがあり、それぞれに応じた即時口頭指導が必要になる事が分かった。

この「反論・言い訳」に関する55ケースの分析を、『こんな時どう言い返す』の対応のあり方を通して具体的に考察する事により、即時口頭指導のあり方の形が見えて来たとと言えるのではないだろうか。本論は即時口頭指導のあり方という課題に対して、一定の成果を示す事が出来たといえるだろう。

改めて、即時口頭指導を行う時に大切にすることのポイントを纏めれば、以下のようなになるだろう。

- (1)生徒の物言いを良く聞く
- (2)何を訴えたいのかを理解する
- (3)物言いのどこに逃げ、ごまかし、誤解があるのかを理解する
- (4)その差を説明する
- (5)説明は、生徒の実態に合わせて知識、論理、ユーモア等を駆使して行う

以上が、本分析から導きだされる本論の結論である。

今後の課題としては、大きく三つのことが考えられる。第一に、即時口頭指導を行う際の教員の教育観の考察である。教育観、人間観、児童・生徒観などの違いにより、指導は変わってくる。その違いを考察したい。第二に、本論の途中で示した、小学生への対応への考察がある。1) 小学生(低学年)の物言いには、お願いが含まれている事が多く、その際、その願いを受け止めつつ、実現への手助けをする即時口頭指導が肝要である。2) 小学生の物言いには、一見、反論・言い訳のように思えるものがある。その際、その反論、言い訳を通して訴えようとしているお願いや Help を引き出し、ここに対応する考察の必要がある。第三に、指導のストライクゾーンの看取り方、統制行動を考えるための新しい視点としての『フォーカス』の知見¹¹⁾から得られた、教師の立ち位置との関係性について明らかにして行く必要があると考えられる。

付記

本発表は、科学研究費補助金(基盤研究(C))「演劇的手法を活かした、教師のための信頼関係構築・修復スキル向上プログラムの開発(課題番号21530791)」の成果の一部である。

注

- 1) 池田修『こんな時どう言い返す』学事出版 2005
- 2) 本論では、児童、生徒を含めて扱う場合、子どもと表記することとする。
- 3) 家本芳郎『教師におくる「指導」のいろいろ』高文研 1986
- 4) google の検索で「口頭指導」を検索語にして検索すると、約2,860,000件ヒットする。その内、トップ30を見ると、25件が消防に関するものであり、以下、電車の車軸の検査、ダム立ち入り指導、公務員への口頭指導のあり方、障害児への対応に関する教員への指導であり、教師が生徒へ口頭指導というものは見当たらない。
2012/9/10確認
- 5) 長谷川孝浩『生徒指導場面別声かけ事典』学事出版 2010には同じ問題意識も見られた。しかし、本書は教師からの声かけであり、本論が考察する物言いに対する言い返しではない。また、重水健介『と、そのときどう対応する? 中学校―事例から見る問題行為解決の手引書』ひまわり社 2010は、即時口頭指導ではなく、局面指導に分類されるであろう。

- 6) 「とにかく忙しい。ベテラン教師に後輩の悩みを共有してフォローする余裕がない」といった学校現場の実態を訴える声は、多くの教師や大学関係者が口にした。
(池添徳明 月刊「世界」岩波書店 2006.4)
- 7) 文部科学省 病気休職者数等の推移 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/24/1300500_13.pdf
- 8) 北海道大学「公教育システム研究第11号 2012」 <http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/49362/1/11-01.pdf>
- 9) 事由として、病気休職者から精神疾患を独立させたのが、平成21年度からである。
- 10) 家本芳郎『教師におくる「指導」のいろいろ』高文研 1986 p.166 「子どもに恥をかかせない」
- 11) 日本学校教育学会第25回大会発表、東京学芸大学、2010年7月、共同。

